ROK I. LISTOPAD 1924. Nr. 6.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA ORAZ ŻYCIA ORGANIZACYJNEGO NAUCZYCIELSTWA.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.



STASZEWSKI KAZIMIERZ.

Nauka języka polskiego w oddziale siódmym szkoły powszechnej.

Naukę języka polskiego w szkole powszechnej normuje ministerjalny „Program nauki". Program każdego przedmiotu zawiera zwykle dwie części: 1. program szczegółowy — wskazujący materjał, który winien być przerobiony w poszczególnych oddziałach oraz 2. wskazówki metodyczne — będące komentarzem metodycznym do tych punktów, które ujęte zostały w programie szczegółowym. Program szczegółowy języka polskiego dzieli się poza tem na drobniejsze działy np. czytanie, ćwiczenia językowe — gramatyczne i stylistyczne, ćwiczenia ortograficzne, naukę wierszy i t. d. Podział ten ułatwia nauczycielowi orjentowanie się w różnych odcieniach zagadnień językowych oraz wykazuje konieczność urozmaicenia pracy na lekcjach języka polskiego.

Jeżeli jednak spojrzymy na program szczegółowy oddziału VII-go, zauważymy, że uwzględnia on tylko trzy działy, mianowicie: 1. czytanie utworów literackich w celu zaznajomienia młodzieży z najwybitniejszymi autorami polskimi, 2. naukę wierszy, 3. wypracowania. Podział ten, jak również odpowiadające mu wskazówki metodyczne są dowodem, że w oddziale siódmym zagadnień gramatycznych nie poruszamy, jak również nie poruszamy i zadagnień ortograficznych. Program prawdopodobnie wychodzi z tego założenia, że ponieważ w oddziałach V i VI gramatykę ogólną przerobiono w całości, poruszanie zagadnień gramatycznych w oddziale VII jest bezcelowe.

Czy można jednak w ostatniej klasie szkoły powszechnej pomijać milczeniem zagadnienia gramatyczne, nad któremi tyle w ciągu kilkuletniej swej nauki uczeń musiał pracować? Uczeń wywnioskuje, że nauka gramatyki nie jest w życiu potrzebną, skoro w oddziale VII można sobie bez niej w zupełności dawać radę. Pominięcie nauki gramatyki w oddziale VII przyczyni się do zapomnienia wiadomości z tej dziedziny wiedzy, a jednak niech uczeń po skończeniu szkoły powszechnej zechce przejść do średniej, spostrzeże, że przy egzaminie świeże jeszcze wiadomości z gramatyki przydałyby mu się bardzo. A dość było czasu, żeby wiadomości te z pamięci wywietrzały! Przedewszystkiem w ciągu roku nauki w oddziale VII wiadomości te są przykryte pyłem zapomnienia. W oddziale VI uczeń zasadniczo zagłębia się w konjugacje czasownika oraz analizę zdania złożonego. Na powtórzenie wiadomości z gramatyki, przerabianych w oddziale V, to zn. wiadomości o rzeczownikach, przymiotnikach, zaimkach, leczebnikach, wiadomości z morfologji oraz fonetyki nie było tu wiele czasu. Przechodząc więc z oddziału VI do VII uczeń ma dość czasu, by tę część gramatyki, którą przerabiał w oddziale V, zapomnieć. Rok pracy w oddziale VII przyczynia się do jeszcze większego rozproszenia wiadomości z gramatyki. A jednak praca w najwyższym oddziale szkoły powszechnej przedstawia tyle dobrych momentów do nauki gramatyki. Utwory literackie, które uczeń tu poznaje, są bezcennym zbiorem przykładów na powtórzenie całej gramatyki. Gdy nauczyciel przypadkowo sięgnie do wiadomości z gramatyki, które winny być dobrze ulokowane w głowie ucznia, spostrzega, że, niestety, uczeń z gramatyki niewiele zapamiętał. Czy więc nie będzie rzeczą pożądaną, by uczeń w ostatnim roku w szkole powszechnej odświeżył sobie te wiadomości, które przerabiał jeszcze w oddziale V i VI? Nauczyciel w pracy tej winien sobie gramatykę podzielić na kilka części. Przerabiając pewne utwory literackie powtórzy najpierw z uczniami wiadomości z fonetyki, potem z morfologji, etymolgji i składni i t. d. Nie przeszkadza to jednak temu, by przy rozbiorze gramatycznym zdań, wyjętych z czytanych utworów powtarzać wiadomości z całej gramatyki. W pewnych jednak lekcjach przeważać winny wiadomości z fonetyki, w innych z morfologji i t. d. Takie rozłożenie materjału nie pozwoli nauczycielowi przeoczyć pewnych zagadnień, co byłoby możliwem, gdybyśmy gramatykę powtarzali przygodnie, bez obmyślonego planu. Czytanie dzieł literatury z wieku XVI nasuwa nam wiele okazyj do dania łatwego wyjaśnienia historycznego czy to np. w związku z etymologją, fonetyką czy też morfologją *). Te proste wyjaśnienia z gramatyki historycznej rzucą uczniowi drobne światełko na historję jego języka ojczystego.

*) Np. z „Żywota" Reja zwirz, dzis. zwierz (wymiana grupy *ir* na *er*) wszytek — wszytcy — wszyscy — wszystek; kwoli — gwoli i t p.

W oddziale VII nie można też zapominać o nauce ortografji. Ortografja dziś przedstawia wiele do życzenia w wyższych klasach szkół średnich, nie mówiąc już o wyższych klasach szkół powszechnych. Zasadniczo uczniowie siódmego oddziału winni główne zasady ortograficzne znać już z poprzednich lat. Zagadnienia więc ortograficzne zjawiać się będą przygodnie. W siódmym oddziale jest miejsce na ugruntowanie zasad ortograficznych, ponowne przerobienie prawideł trudniejszych, szczególniej tych, których słabego opanowania dowodzą błędy ortograficzne w pracach piśmiennych uczniów. Pewne zjawiska ortograficzne, spotykane w czytanych przez uczniów dziełach, pozwolą zrozumieć im genezę dzisiejszej pisowni. Ucznia napewno zadziwi Rejowa pisownia niektórych wyrazów np. gory (zam. góry), wtory (zam. wtóry). Łatwe wyjaśnienie dotyczące staropolskiego *ó* długiego, które z czasem przeszło w *o* pochylone, wyjaśni uczniowi, skąd dziś powstała kwestja *u* otwartego i *o* kreskowanego. Są to rzeczy dostępne dla tego poziomu umysłowego, a pozwalające uczniowi zrozumieć najprostsze ewolucje, które zaszły w dziejach języka polskiego.

Program szczegółowy dla oddziału VII nic nie wspomina o nauce stylistyki. Czy podobna jednak zrozumieć piekno utworu, nie wniknąwszy w istotne cechy tego piękna? Znajomość ogólnych zasad stylistyki ułatwi nam zrozumienie autora, sposobów jego pisania, pozwoli nam głębiej wniknąć w treść utworu. Naturalnie stylistyki uczeń w szkole nie będzie się uczył ze specjalnego podręcznika. Zagadnienia stylistyczne wypływać będą przygodnie w miarę poznawania coraz to nowych dzieł. Weźmy np. Kochanowskiego „Hymn do Boga". Analiza tego utworu naprowadzi nas do poznania istoty pytań retorycznych, (Czego chcesz od nas Panie, za Twe hojne dary? Czego za dobrodziejstwa, którym nie masz miary?) przeciwstawień, (i w otchłaniach, i w morzu, na ziemi, na niebie) ousobień, (Tobie kwoli w kłosianym wieńcu lato chodzi... Potem do gotowego gnuśna zima wstawa), że tylko na te najprostsze zjawiska stylistyczne wskażę. „Pan Tadeusz" jest idealnem źródłem do poznania całej stylistyki. Przy poznawaniu różnych dzieł uczeń dochodzi do wniosków, dotyczących rodzaju danego dzieła, budowy, i tak zczasem pozna najgłówniejsze zasady nietylko stylistyki, lecz i poetyki, jak również i teorji literatury. Zwrócenie uwagi na pewne zjawisko stylu, zanalizowanie go, wyszukanie istotnych cech tego zjawiska, próba łatwego nazwania, czy zdefinjowania zjawiska, zapisanie tego w formie uwagi w zeszycie do stylistyki, zanotowanie przykładu na poparcie uwagi teoretycznej — oto porządek, w jakim nauczyciel będzie postępował. Nauka stylistyki będzie więc tu nieodłączną częścią analizy utworu literackiego.

Jeżeli do tego dodamy wypracowanie stylowe związane najczęściej z treścią przerabianych utworów, naukę napamięć wy-

jątków poetyckich, czy to wierszem, czy prozą pisanych, czytanie estetyczne specjalnie w tym celu przerobionych utworów literatury pięknej, deklamację pojedyńczą i zbiorową, wtedy według mnie otrzymamy całokształt nauki języka polskiego w oddziale siódmym, t. j. w tej klasie, która ma ostatecznie urobić przyszłego absolwenta szkoły powszechnej, przyszłego obywatela kulturalnego narodu. Wszystkie powyżej wyliczone działy języka polskiego opierają się na głównej podstawie pracy w oddziale VII, mianowicie na czytaniu przez uczniów dzieł literatury ojczystej. Nie może tu być mowy o specjalnych godzinach przeznaczonych na gramatykę czy stylistykę. Zagadnienia te nauczyciel omawiać będzie przy każdej okazji. Naturalnie rzeczą jego pilności będzie uprzednie zbadanie, czy omawiany utwór nie posiada charakterystycznych wyjątków, z których poznania w sposób najlepszy można będzie wyprowadzić odpowiedni wniosek.

Redakcja programu szczegółowego z języka polskiego dla oddziału siódmego sprowadza niebezpieczeństwo zbyt jednostronnej pracy na tym terenie. Nauczycielstwo nasze zbyt jest przywiązane do poszczególnych punktów programu i stara się ich trzymać ściśle. Dlatego też praca w oddziale siódmym z języka polskiego nie przynosi tych korzyści, któreby przynieść mogła.

Punkty: 1. powtórzenie na przykładach z literatury całej gramatyki, 2. ugruntowanie ortografji przez przerabianie trudniejszych zasad pisowni, 3. poznanie na przykładach z literatury w najgrubszych zarysach zasad stylistyki, poetyki i teorji literatury — punkty te winny bezsprzecznie być dodane do programu szczegółowego języka polskiego dla oddziału siódmego.

OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO

PETRYKOWSKI ROMUALD.

O przyzwyczajeniu w wychowaniu moralnem.

I.

Pierwszym, który zwrócił uwagę na doniosłość przyzwyczajeń w wychowaniu moralnem i umotywował je psychologicznie, był Arystoteles.

Genjalny ten nauczyciel ludzkości, aczkolwiek jako uczeń Platona, spędził w jego szkole szereg lat, zachował jednak niezależność myśli i w dziedzinie wychowania moralnego — jak zresztą i w innych — przeciwstawił się swojemu mistrzowi, zajmując stanowisko odrębne od szkoły sokratesowskiej. Sokrates twierdził, że cnoty można się nauczyć. Platon idzie za nim. Kto

wie, co jest dobrem, ten — według Platona — postępuje dobrze, jeżeli zaś postępuje źle, to dowód, że niema należytego pojęcia o tem, co jest dobro, a co zło.

Szkoła sokratesowska, jak widzimy, stoi na gruncie *intelektualizmu* w wychowaniu. Kierunek ten utrzymał się do dziś. Reprezentują go herbartyści.

Arystoteles nie wierzy, aby cnotę, postępowanie moralne, można było zaszczepić w wychowanku drogą czysto intelektualnego oddziaływania. Nie wystarzy wiedzieć, co jest dobre, aby czynić dobrze.

Człowiek bardzo często zdaje sobie dokładnie sprawę, że postępuje źle, nie zmienia jednak swego postępowania, bo widzi, iż to postępowanie jest dla niego korzystne.

Uzasadniając swoje stanowisko radzi Arystoteles oprzeć kształcenie charakteru na trzech czynnikach: wrodzonych popędach (natura), przyzwyczajeniu i intelekcie. „Pouczanie i przyzwyczajanie muszą współpracować ze sobą w sposób jak najbardziej harmonijny"[1]). Zdanie to wskazuje, iż Arystoteles do przyzwyczajeń pożądanych, do zaprawiania dziecka w postępowaniu moralnem przywiązywał wielką wagę. Zdawał on sobie również jasno sprawę z roli, jaką w życiu człowieka już od najwcześniejszego dzieciństwa odgrywają wrodzone *popędy*. Popędy zjawiają się wcześniej niż rozum i kierują czynami dziecka, dlatego też, jeżeli chcemy, aby dziecko postępowało moralnie, musimy wrodzone popędy skierować na tory posiadane.

Przez wykonywanie czynów pożądanych osiągamy pewną wprawę, skłonność, przyzwyczajenie, które wywierają decydujący wpływ na nasze postępowanie, stają się *drugą naturą*.

Nie podzielając intelektualizmu Sokratesa, nie staje jednak Arystoteles na skrajnie przeciwnym stanowisku, na stanowisku *woluntaryzmu*, opierającem wychowanie przedewszystkiem na kształceniu woli. Zajmuje on stanowisko pośrednie, umiarkowane: kładąc nacisk na kształcenie charakteru przez zaprawianie, przyzwyczajanie do czynów moralnych, zalecając stosować je od najwcześniejszego dzieciństwa, podkreśla jednocześnie, że najsilniej utrwalone przyzwyczajenia nie mogą pozostać bez światłej siły intelektu.

Na stanowisku Arystotelesa stoi współczesna myśl wychowawcza, kształcąca charakter nie przez słowo, a przedewszystkiem przez *czyn*.

Słusznie twierdził Arystoteles, że wychowanie jedynie przez przyzwyczajenie do czynów pożądanych jest niewystarczające. Zawsze, gdzie ze względu na rozwój umysłowy dziecka jest możliwe, trzeba podawać motywy, które nakazują takie a nie

---

1) Cytuję za P. Barthem. Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Str. 20.

inne postępowanie. Jedną z największych wad zarówno nauczania jak i wychowania jest brak motywów, zrozumiałych dla dziecka. Wiemy, iż wychowanek winien brać czynny udział w wychowaniu, jest to konieczne, i żaden światły pedagog na innem stanowisku nie stanie. Ale cóż się w tym kierunku robi? Nic, albo prawie tyle, co nic. Dziecko uczy się różnych „przedmiotów", nie widząc często, na co mu te wiadomości będą potrzebne. Czy w tych warunkach może być mowa o zainteresowaniu, o czynnym współudziale w pracy z nauczycielem? Przypomnijmy sobie nasze szkolne czasy! Ileż razy zadawaliśmy sobie i nie sobie pytanie, powątpiewające o celowości pewnych prac szkolnych? Tam, gdzie niema motywów, zrozumiałych dla dziecka, tam niema zainteresowania, nie istnieje czynny stosunek uczucia do pracy, i wychowanie czy pouczanie nosi charakter zewnętrzny, *przymusowy*. Nie przeczę, że przymus nie da się całkowicie usunąć z wychowania. Wobec pewnych jednostek, a w specjalnych warunkach i w stosunku do całych zespołów, trzeba go będzie zastosować, aby nie dopuścić do wykroczeń, jednocześnie jednak należy usilnie starać się o przekonanie wychowanków zapomocą dostępnych dla nich motywów, że to, co im zostało narzucone jest dla nich *teraz* przedewszystkiem *teraz* potrzebne, a przyda się również i w przyszłości. Skoro wychowanek zrozumie intencje swego wychowawcy będzie z nim współdziałał, będzie w tym kierunku promieniował czynem i słowem wśród swoich współkolegów. Wszystko, co wczoraj było mu obce, narzucone, dziś jest jego: wczorajszy przeciwnik jest dziś naszym sprzymierzeńcem i możemy być pewni, że będzie nim jutro i zawsze.

Kto posługuje się tylko przymusem w wychowaniu, kto nie stara się dotrzeć do niezbadanej głębi duszy dziecka i zaszczepić tam dążenia do piękna, prawdy i dobra, ten wychowuje niewolników, wymagających stałego nadzoru policyjnego. Skoro nadzór zostanie usunięty wszystko pójdzie starym korytem z tym większą siłą, bo długo hamowaną. I jakiż pożytek z takiej pracy?

Klasyczny przykład wychowywania zapomocą przymusu daje nam wojsko.

Oto młody człowiek, który podczas służby wojskowej był zawsze umyty, utrzymywał w porządku wszystkie swoje drobiazgi, czyścił buty parę razy dziennie, starannie usuwał najmniejszy pyłek z izby żołnierskiej, gdy wraca do chaty ojców nie wnosi tam nic z nabytych w wojsku pożądanych przyzwyczajeń.

Dlaczego tak się dzieje? Przecież przyzwyczajenie jest drugą naturą, a dwa lata służby wojskowej to pokaźny szmat czasu? Poszukajmy przyczyn tego objawu.

W wojsku całokształt życia normowany jest aż do najdrobniejszych szczegółów regulaminami, instrukcjami i rozkazami.

Mówią one krótko i węzłowato: „tak trzeba". a b. rzadko dodają: „dlatego, że..." Widzimy już na pierwszy rzut oka, że wychowanie wojskowe prawie pozbawione jest motywów. Wprawdzie od czasu do czasu żołnierze otrzymują pouczenia, wyjaśniające, iż postępowanie wbrew istniejącym przepisom plami mundur żołnierza i jest surowo karane przez przepisy dyscyplinarne oraz wojskowy kodeks karny, ale czyż pierwszy motyw jest zrozumiały dla przeciętnego rekruta? Odpowiedź musi być negatywna. Pozostaje jedynie obawa kar oraz drobiazgowy i systematyczny nadzór ze strony przełożonych, i te tylko czynniki mają wpływ na postępowanie żołnierza do końca jego pobytu w wojsku. Z chwilą, gdy młody człowiek jako wysłużony żołnierz opuścił szeregi, odpadł nadzór, rozkaz i obawa kar przestały działać, dawne nałogi zwolnione zostają z uwięzi i zaczynają działać.

Niewątpliwie, można znaleźć wyjątki od tej reguły, ale, niestety, będą to tylko wyjątki i to b. nieliczne.

Dla wojska — twierdzą niektórzy — wystarczy, że obywatel podczas służby wojskowej wypełnia przepisy. Nie jest rzeczą kadr wojskowych uzupełnianie wychowania społecznego czy indywidualnego, ma ono (wojsko) ściśle określone zadania i te zadania musi przedewszystkiem wykonać. Reszta należy do społeczeństwa czy też innych instytucyj państwowych. Z chwilą mobilizacji obywatel znowu znajdzie się w dawnych warunkach, które uniemożliwią mu postępowanie niepożądane.

Możnaby te argumenty silnie podważyć. Ale nie o to nam chodzi. Chcieliśmy wykazać, że postępowanie moralne, oparte na nakazie, nadzorze i karach jest niewystarczające, że czynniki te nie zapładniają duszy człowieka, działają doraźnie, pozostawiając po sobie nieznaczne ślady, że wychowanie, pozbawione motywów i to motywów zrozumiałych dla wychowanka, nie może liczyć na czynny współudział jego w pracy wychowawczej, a bez współudziału wychowanka w rozwijaniu jego zalet i tłumieniu wad skuteczna praca wychowawcy na dalszą metę nie da się pomyśleć. Słusznie mówi Janusz Korczak: „Trzeba się z dzieckiem porozumieć".

Jeżeli bowiem można wojsku przyznać rację, że jako szkoła zawodowa ma specjalne zadania do wykonania i troszczy się tylko o te cechy charakteru, które są potrzebne obywatelowi jako żołnierzowi i to przedewszystkiem gdy odbywa służbę, że reszta należy do rodziny i szkoły, to w żadnym wypadku nie może się usprawiedliwić szkoła, która ma w swych murach dziecko przez lat kilka a często kilkanaście i która właśnie poza rodziną powołana jest przedewszystkiem do kształcenia charakterów, zaszczepienia w duszach tej mocy, która każe mimo wszystko, mimo ciernie i głogi, stale dążyć do doskonalenia się w służbie swego narodu i ludzkości.

Trzeba się z wychowankiem porozumieć, trzeba zyskać w nim sprzymierzeńca a osiągniemy to, posługując się w pracy wspólnej motywami, zrozumiałemi dla dziecka, wykazującemi konieczność takiego a nie innego postępowania *nie ze względu na przyszłość dziecka, której ono nie rozumie, lecz teraźniejszość, a więc dziś, jutro.*

Zapewne, sprawa to niełatwa, ale też i czas już zrozumieć, że aby wychowywać, trzeba mieć po temu odpowiednie walory.

Jeżeli chodzi o motywy postępowania człowieka, to pewien pedagog anglo-saski rozróżnia w rozwoju ich następujące fazy:

1-a faza. Postępowanie instynktowne. Wyłącznym motywem czynów dziecka jest uczucie przyjemności i przykrości.

2-a faza. O wyborze postępowania decyduje system kar i nagród, stosowanych przez dane społeczeństwo.

3-a faza. Główny wpływ na działalność wywierają pochwały i nagany, opinja zbiorowości.

4-a faza. Motywem postępowania są uznane przez daną jednostkę ideały społeczne ogólnoludzkie. Człowiek postępuje w dany sposób nie z obawy kary, nie dla pozyskania nagrody lub poklasku opinji, ale dlatego, że jest przekonany o słuszności swego postępowania. Jeżeli jednostka posiada taką autonomję wewnętrzną, połączoną z silną wolą, wówczas jest ona czynnikiem twórczym, stającym na straży czystości ideałów.

Jak wiemy z doświadczenia bardzo nieznaczny procent ludzi osiąga ten poziom. Olbrzymia większość nie posunie się poza drugą fazę motywów.

Podział powyższy nie jest wyczerpujący.

Wymaga rozwinięcia i uzupełnienia, wykraczającego poza ramy artykułu, wykazuje jednak wyraźnie — i to jest niezbite — że motywy postępowania ludzi dorosłych, będących na wyższym stopniu rozwoju kulturalnego, są dla dziecka niedostępne i dlatego — aczkolwiek posiadają bezsprzeczną wyższość nad motywami egoistycznemi (przyjemność—przykrość) oraz oportunistycznemi (obawa kar, opinja) — nie mogą służyć wychowawcy do oparcia na nich norm postępowania wychowanka.

Brak w poleceniach motywów, odpowiadających psychice dziecka, jest przyczyną, uniemożliwiającą pozyskanie wychowanka do współpracy nad nim, a bez tego czynnika działalność wychowawcy, obliczona na dalszą metę, nie może liczyć na powodzenie.

Resumé. Wychowanie moralne od najwcześniejszego dzieciństwa winno opierać się na wdrażaniu wychowanka do wykonywania pożądanych czynności.

Czynności pożądane, powtarzane wielokrotnie przechodzą w przyzwyczajania, stając się drugą naturą. W pracy swej wychowawca musi dążyć do uczynienia z ucznia swego sprzymierzeńca, a stać się to może jedynie wtedy, gdy wychowawca

pozna psychikę swego wychowanka i do niej swe zabiegi dostosuje: motywy postępowania muszą być dla dziecka zrozumiałe i stać się jego własnością.

Bez motywów, dostępnych dla dziecka, wychowanie staje się bezduszną, niewolniczą tresurą, wymagającą stałej pomocy ze strony nadzoru i obawy kar. Przymus nie może zastąpić motywu. Całkowite wyeliminowanie przymusu z wychowania jest w wielu wypadkach niemożliwe, a nadzór wychowawcy, oraz nagrody i kary w indywidualnie subtelnych formach są wartościowemi i naturalnemi współczynnikami wychowania.

(d. c. n.)

oooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo

POŁOMSKI SZCZĘSNY.

Wychowanie fizyczne i jego uzasadnienie.

1. Podstawowe wiadomości o ruchu i jego działaniu na rozwój organizmu ludzkiego.

Wychowywać t. z. oddziaływać na wszechstronny rozwój wychowanka, a że ten składa się z ciała i duszy, więc w wychowywaniu musimy zwrócić baczną uwagę na obie istotne części stanowiące całość wychowanka. Przez ciało wpływamy na duszę i naodwrót, przez duszę na ciało.

W wieku niemowlęcym i dziecięcym wpływ ciała na rozwój duszy zapomocą ruchu jest tak przemożny, że gdybyśmy go przemocą zatamowali, wstrzymywalibyśmy również rozwój duszy. W wieku tym dusza kształci się przeważnie przez ruchy ciała i głównie przy pomocy ruchu czyni postrzeżenia i wyobrażenia. A więc jeśli ruch widziany lub wykonywany przez dziecko jest pierwszym bodźcem dla rozwoju duszy to dla czegóż wpływ jego nie wywierałby w dalszym rozwoju jego w wieku szkolnym, t. j. chłopięcym i młodzieńczym potężnego działania na rozwój duszy? Wszelkie ruchy ludzkie są czynnością ciała i ducha. W ruchach przebija się dusza ludzka, gdyż ona tym ruchem nadaje swoją cechę. Po ruchach poznajemy zdaleka znane nam osoby, jak również po ruchach można poznać temperament a nawet charakter obcego nam człowieka. Symbolem życia jest ruch. Co jest martwe, to się własną mocą poruszać nie potrafi.

W wychowywaniu fizycznem posługujemy się przedewszystkiem ruchem jako najważniejszym środkiem wychowawczym i dlatego musimy się z działaniem jego psycho-fizjologicznym i wpływem na rozwój ciała i duszy bliżej zapoznać.

Ponieważ jednak chodzi nam o działanie ruchu na organizm, przeto aby lepiej zrozumieć rzecz całą, musimy nieco za-

haczyć o anatomję i biologję człowieka. Głównie chodzi nam o rozwój kości jako biernych narzędzi ruchu i mięśni jako tych części ciała, które ruch wykonują.

Więcej jak połowa ciężaru ciała, bo około 60% przypada na kości i mięśnie. Ten stosunek nie jest zawsze jednaki. U noworodków przypada na mięśnie i kości tylko około 39% całej wagi. Ale o ile waga ogólna powiększa się przy ukończonym rozwoju 21—22 razy, o tyle przyrost wagi samych mięśni zwiększa się 37 razy a przyrost wagi kości 27 razy.

Mięśnie są końcowemi organami nerwów ruchowych.

Nerw ruchowy wychodzi z nerwów albo ze splotów nerwowych kory mózgowej i dochodzi wreszcie do mięśnia w którym się kończy i z którym się spaja. Gdy na bodziec woli mięsień ma się poruszyć, to wola wydaje rozkaz tym komórkom mózgowym, które z odnośnym mięśniem połączone są jakby drutem elektrycznym a ten przenosi bodziec do mięśnia. Otrzymany rozkaz z mózgu leci do mięśnia z nadzwyczajną szybkością (120 m. na sekundę) a gdy dosięgnął miejsca przeznaczenia, t. j. mięsień lub grupę mięśni, wtedy te się kurczą. Przez skurcz wykonują pracę mechaniczną przez zbliżanie kości do siebie przy zginaniu lub oddalania od siebie przy prostowaniu. Dzieje się to dlatego, bo mięśnie przyczepione są końcami swemi najmniej do dwu kości i przebiegają nad stawami w których są kości zapomocą wiązadeł i torebek stawowych ruchomo połączone.

W ten sposób składa się nasze ciało z licznych ruchomych części połączonych stawami ze sobą.

Ciało nasze liczy 223 kości które, o ile są połączone ze sobą stawami, porusza 315 mięśni. Mięśnie te są w ciągłym napięciu tonicznem aby mogły natychmiast na bodźce naszej woli reagować, a szczególniej przy utrzymywaniu bezwiednem równowagi w postawie siedzącej, stojącej, w marszu lub w czasie biegu ma to napięcie bardzo ważne znaczenie. Ruch, chociażby tylko jednego mięśnia, zmienia warunki równowagi i pociąga za sobą pracę całego szeregu innych mięśni. Im pracuje większa grupa mięśni, tym o większą współpracę innych mięśni musi być wsparta. Jeśli np. chcemy podnieść ciężarek zapomocą ręki w górę z położenia zwisającego w dół ramienia, to pracę tę wykonujemy właściwie zapomocą mięśnia naramiennego a następnie dwugłowego ramienia. Jednak ta zmiana położenia ramienia obciążonego ciężarkiem spowodowała zaburzenia w ogólnej równowadze ciała, którą t. z. współpraca mięśniowa stara się przywrócić. Wskutek tego ruchliwy kręgosłup wygina się w stronę wzniesionego ramienia; wygięcie to pociąga znów za sobą pracę odpowiednich mięśni, które starają się na rozkaz naszej woli wygięcie to wyprostować. Następnie: jeżeli podniesienie ma się wykonać szybciej lub wolniej, wchodzą do pracy jeszcze i te mięśnie, które szybkość ruchu regulują.

Jak widzimy z powyższego przykładu, gdzie chodzi o bardzo pojedyńczy ruch, że różne grupy mięśniowe biorą w tej pracy współudział z tem, że jedne pracę wykonują, drugie utrzymują ciało w odpowiedniem położeniu a trzecie ruch regulują.

W przytoczonym przykładzie musiały być wysyłane różne bodźce do grup mięśniowych aby wykonanie ruchu się udało w całej rozciągłości. Ten cały przebieg wykonanego ruchu nazywamy współpracą mięśniową.

Im ruch jest bardziej zawikłany, tem wymaga większego nakładu pracy nerwowej. Ruchy takie jak chodzenie, bieganie i inne z codziennego życia wzięte, nie pociągają za sobą takich wysiłków nerwowych, gdyż koordynacja ich jest nerwom naszym tak dalece przyswojona, że wykonują daną pracę mechanicznie.

Np. jedną z najtrudniejszych kordynacji mięśniowych dla dziecka jest mowa, w której chodzi o subtelne ruchy mięśni gardła narządu głosowego, mięśni oddechowych, mięśni języka, podniebienia i warg. To też spotyka się bardzo często dzieci będące już w wieku szkolnym a nie umiejące wymawiać pewnych spółgłosek.

Znana jest gadatliwość małych dzieci, pochodząca z popędu do wyćwiczenia się w używaniu narządu mowy, czego nie należy tamować.

Nie wszystkie ruchy wymagają od dziecka takiego mozolnego wyuczania się. Są ruchy, które dziecko przynosi z sobą na świat; są to ruchy instynktowne i odruchy. Do instynktownych należy np. umiejętność ssania, która dziecię broni przed śmiercią głodową a do odruchów należą kaszlanie, kichanie i t. d., które odbywają się wprawdzie bez współdziałania naszej woli jednak na skutek jakiegoś bodźca zewnętrznego lub wewnętrznego. Inne ruchy, które wykonywamy codziennie w tej samej formie, stają się wreszcie półautomatycznemi i wykonujemy je wkońcu na skutek bardzo słabego bodźca ze strony naszej woli.

Tak się ma rzecz ze wszystkiemi ćwiczeniami i pracami fizycznemi, które wykonywane codziennie stają się naszem przyzwyczajeniem i spełnianie ich nie wymaga od nas większego bodźca woli i napięcia nerwowego. Organizm nasz do prac tych stara się dostosować i stąd pochodzą pewne odchylenia od normalnej budowy ludzi, którzy się długi czas pewnej pracy fizycznej poświęcają.

Po budowie i kształtach ciała poznajemy marynarza, kowala, gimnastyko-przyrządowca, footbalistę, szewca, piekarza, i t. p.

Właściwe pewnym zawodom kształty ciała pochodzą od ruchów ciągle się powtarzających, które wreszcie wpływają na ukształtowanie się i dostosowanie do funkcji spełnianych codziennie.

Ruchy ciała mają wpływ na kształtowanie się i rozwój mózgu. Jeśli rozważymy jak wielką jest praca nerwów przy współpracy mięśniowej w czasie nauki stania, chodzenia i mówienia, to nie możemy się dziwić, że żaden z ważnych organów życiowych u dziecka nie może wykazać tak nadzwyczajnego rozrostu w kierunku objętości i wagi jak mózg. Już po pierwszym roku życia, mózg ważący u noworodka 300 gr. więcej jak podwaja swoją wagę a w 7 roku życia osięga swoją pełną wagę i nie powiększa się więcej. Przeciętnie mózg europejczyka waży 1360—1380 gr.

W każdym wypadku lata dziecięce są podstawowemi dla rozwoju naszego organizmu myślenia.

Jeśli mózg nie rozwinie się dostacznie, tak, że jego waga nie dojdzie 800—850 gr. w takim razie ma się do czynienia z idjotyzmem nie do uleczenia. Nawet mniejsze opóźnienia w rozwoju mózgu pociągają za sobą pewne zmiany kształtu czaszki a mianowicie wąskie i bardzo niskie czoło a przedewszystkiem bardzo mały obwód głowy 48 cm. odpowiadający wadze mózgu 1050—1100 gr. pociąga za sobą trwałe matołkostwo z ograniczoną zdolnością kształcenia się.

Najlepszy przykład ścisłej zależności pomiędzy duchowym a cielesnym rozwojem mamy na dzieciach umysłowo niedorozwiniętych, które natychmiast poznać można po nieskoordynowanych ruchach w chodzie, w używaniu rąk przy zwykłych czynnościach, po mowie i wreszcie po całym zewnętrznym wyglądzie. Duchowo gorzej rozwinięte dzieci są przeciętnie także cieleśnie słabsze od dobrze umysłowo rozwiniętych, co wykazały poczynione w tym celu pomiary.

Jest rzeczą naturalną, że tu i owdzie okażą się wyjątki, których za regułę brać nie można. Trafić się mogą dzieci słabo rozwinięte fizycznie a doskonale umysłowo i odwrotnie dobrze fizycznie rozwinięte a umysłowo słabe, jest jednak faktem stwierdzonym, że niedorozwój fizyczny pociąga za sobą niedorozwój umysłowy.

Z przytoczonych wywodów wynika jasno, że ruch jest dla młodzieży jednem z najważniejszych środków wychowawczych i że pod żadnym warunkiem zaniedbywać go w wychowywaniu pokolenia nie można.

(D. c. n.)



GACKI WŁADYSŁAW.

Odezwa p. ministra oświecenia publicznego.

Zarzuty p. ministra, skierowane przeciwko Związkowi P. N. S. P., dają się sprowadzić do trzech punktów:

1. Na Zjeździe delegatów w dniach 10, 11 i 12 października r. b. krytyka władz przybierała niejedokrotnie formę, ubliżającą tym władzom;

2. wstępne przemówienie prezesa Związku, otwierające obrady w dniu 10.X, ubliżało pod względem formy w sposób jaskrawy zarówno władzom ustawodawczym jak i rządowym;

3. uchwalenie na Zjeździe rezolucyj wzywających posłów nauczycieli do postawienia w sejmie wniosku, wyrażającego votum nieufności p. ministrowi wyznań religijnych i oświecenia publicznego.

Dało to powód p. ministrowi do pouczenia nauczycielstwa o jego obowiązkach i przywołania go do porządku.

Nastrój ostatniego Zjazdu Zwązku P. N. S. P. bezsprzecznie objawem jest niepokojącym; moment nie powinien być zlekceważony przez jednostki myślące w społeczeństwie, szkoła bowiem „służy ogólnym potrzebom społecznym, nie zaś nauczycielskim" (odezwa p. Ministra). Nie może być obojętnem dla lepszej części społeczeństwa zagadnienie, w jakiem usposobieniu spełnia nauczyciel ciężką swą pracę powszednią: czy w stanie względnego zadowolenia, czy przygnębienia; jakiemi uczuciami nacechowany jest jego stosunek do władzy szkolnej, bezpośredniej i pośredniej.

Ostatni Zjazd Z. P. N. S. P. ujawnił, że panującym nastrojem śród szerokich mas nauczycielstwa jest rozgoryczenie, nieufność.

Kto brał udział w organizacji szkolnictwa, zwanego powszechnem, temu wiadomem jest, że nauczycielstwo pod względem swego składu bardzo jest niejednolite: znajdziemy tam znaczny zastęp osób, reprezentujących starsze pokolenie o najniższych kwalifikacjach zawodowych, natomiast systemem dawnym gruntownie wdrożonych do „stosunku służbowego" względem władzy, całkowicie głuchych na „szczucia lewicy"; liczna grupa nauczycielstwa, pochodząca z b. Galicji, o kwalifikacjach zawodowych nieco wyższych, w większości swej przyzwyczajona systemem c. i k. galicyjskim do ultra lojalności względem władzy, wreszcie szeregi młodego nauczycielstwa, które zdobyło kwalifikacje naukowe w instytucjach polskich, częściowo zawodowe swe kwalifikacje uzupełnia.

Całą tę liczną rzeszę w latach 1917 — 1920 jednoczył jeden silny prąd: wiara, że z nastaniem polskich władz szkolnych rozpocznie się w kraju okres rozwoju oświaty. Stosunek nauczycielstwa do pierwszych władz szkolnych nacechowany był głębokiem zaufaniem i życzliwością, czego dowodem są ówczesne Zjazdy, uroczystości powitania inspektorów szkolnych, otwarcia Rad szkolnych, podówczas okręgowych.

Jeżeli dziś, i już od lat paru, stosunek ten gruntownie się zmienił, ku szkodzie samej oświaty w Polsce, — to stanowiąc konieczny skutek pewnych przyczyn, czy może być usunięty „przez stwierdzenie braku poczucia odpowiedzialności u osób, zgłaszających rezolucję i kierujących obradami — bez zrozumienia i chęci usunięcia tych istotnych przyczyn, wytwarzających śród nauczycielstwa stan rozgoryczenia i całkowitej nieufności? Jeżeli nauczycielstwo, zrzeszone w zawodowych organizacjach, znając ciemnotę i obojętność społeczeństwa na sprawę oświaty, stwierdzając systematyczne ignorowanie przez czynniki rządzące prądów ideowych, ożywiających nauczycielstwo, w okresie powszechnego marazmu, jakim dotknięty jest cały kraj, — nie w innym celu, tylko dla ściągnięcia uwagi lepszej, myślącej części społeczeństwa na stan oświaty w Polsce, — przez usta swych delegatów, z których bardzo wielu pracy szkolnej i organizacyjnej poświęciło życie całe, — wypowiada ostrą krytykę tego, co się dzieje, wydaje bolesny okrzyk protestu, drgający troską serdeczną o przyszłość oświaty, o przyszłość Państwa — to czyż nie jest to najprawdziszym dowodem poczucia odpowiedzialności o całość pracy wychowawczej?

Nauczycielstwo składało zawsze i składa dowody ofiarności na cele narodowe i społeczne; gdyby polskie ziemiaństwo w tym stosunku opłacało przymusowe podatki, państwo zasłynęłoby wkrótce swą oświatą i kulturą. Pouczanie nauczycielstwa pod tym względem jest czczem moralizowaniem.

Nauczycielstwo z utęsknieniem wyczekuje na Ustawę o ustroju szkolnictwa, pragmatykę nauczycielską, któreby wreszcie osunęły „przejściowość", „tymczasowość" i „dowolność" dotychczasowych przepisów i rozporządzeń. Wprowadzenie Ustawy o ustroju szkolnictwa da nauczycielstwu jedyną rękojmię, że władza ministra stanie się wynikiem woli, działającej na podstawie Konstytucji.

Nie może też wpłynąć na zmianę stanu rzeczy przywrócenie do łaski „w przekonaniu, że fakt podobny się nie powtórzy".

Ideowe ambicje nauczycielstwa sięgają daleko poza chęć dogodzenia lub urażenia ambicji osobistej zwierzchnika.



WIŚNIEWSKI JÓZEF.

O znaczeniu konkursów*).

Na pierwszej stronie statutu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, między innemi czytamy:

„Celem Związku jest:

a) zjednoczenie polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych w państwie, celem podniesienia i obrony interesów intelektualnych i ekonomicznych tego stanu;

b) obrona zawodowych, obywatelskich i służbowych praw członków;

c) podniesienie szkolnictwa, ogólnej oświaty i t. d."

Ku osiągnięciu powyższego, tak szeroko zakreślonego, celu służyć mają wyszczególnione w statucie liczne środki; a między innemi:

„6. ogłaszanie konkursów na dzieła naukowe i pedagogiczne i wydawanie drukiem dzieł nagrodzonych"

i „8. udzielanie nagród za prace naukowe, zawodowe i oświatowe".

Z całego szeregu środków, dzięki którym przytoczony wyżej cel ma być osiągnięty, wyjmuję tylko dwa powyższe, gdyż specjalnie o nich chcę pomówić.

Gdy dobrze przejrzymy wydawane drukiem dzieła naukowe, traktujące o szkole i jej zadaniach, o pracę nauczyciela powszechnego i o metodach tej pracy, ze zdziwieniem skonstatujemy, że o szkole powszechnej najmniej głosu zabiera najpierwszy, największy znawca tej szkoły — nauczyciel szkoły powszechnej.

Największy jej znawca — powiadam, — bo któż może znać lepiej warunki tej pracy, jak nie człowiek, z tą szkołą ściśle, bezpośrednio, codziennie związany, jak nie człowiek od szeregu lat stale patrzący na wysiłki swej pracy, która nasuwa mu wiele spostrzeżeń, nowych myśli i poczynań.

Lecz ten z logicznego punktu widzenia najpierwszy rzecznik tych spraw — milczy.

Dlaczego? Czyż dlatego może, że brak mu umysłowych danych ku temu?

Nie! Nauczycielstwo szkół powszechnych od chwili zdobycia niepodległości państwa polskiego z wielkim zapałem i z wielkim rozmachem prowadzi akcję samokształceniową.

Z radością, z dumą, stwierdzić trzeba, że nauczyciel szkoły, powszechnej szybko idzie drogą postępu i wytrwałą pracą zdobywa sobie należne stanowisko społeczne.

Inna jest przyczyna tego milczenia: brak bodźca do powyższej pracy.

*) Podzielając zasadniczo pogląd autora, rezerwujemy sobie głos w tej sprawie. (Przyp. Red.)

Zagrzebany w głuchej wsi lub małem miasteczku, pochłonięty masą codziennych, różnorodnych trosk i kłopotów nie myśli o pracy piśmienniczo-narodowej, choć w duszy nosi wiele nowych myśli i trafnych spostrzeżeń, choć szkoła jego jest kuźnicą nowych wprost metod pracy. Milczy — nie podzieliwszy się z nikim swą twórczą krytyką rzeczową.

Takie twórcze, lecz milczące umysły budzić należy! I w tym też, a nie innym, celu widzimy w statucie naszego Związku dwa wyżej przytoczone cele: ogłaszać konkursy, udzielać nagród na prace najlepsze.

Codzienne borykanie się z warunkami, w jakich żyje nauczyciel szkoły powszechnej nie uspasabia wprawdzie do pracy, o której mowa, lecz mimo to musimy „po życie sięgać nowe", to życie „nowe" tworzyć sobie sami.

Zarząd Główny Związku P. N. S. P. poszczycić się może pracą wielką, pracą olbrzymią, lecz, realizując statut, przeoczył chyba i nie zrealizował tych dwóch celów.

A jest to sprawa bardzo ważna.

Współubieganie się, główny czynnik dzisiejszego ruchu umysłowego i dźwignia postępu, zastosowane do piśmiennictwa, wydało już wszędzie zbawienne owoce.

Konkursy, wywołujące czynność, podniecające nawet umysły marzeniami sławy, wpływu, znaczenia, rozbudzają życie umysłowe zarówno u osób piszących, jak również w masach biernych, powodowanych szlachetną ciekawością wyniku konkursu, podniesionej wyczekiwaniem.

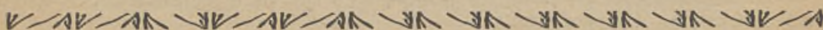
A ileż to daje duchowych korzyści! Rozmowy, domysły, dyskusje, zgłębianie myśli, zawartych w tematach.

Jak bardzo konkursy przyśpieszyły wzrost i rozwój sztuk pięknych w całej Europie — dowodzić zbytecznie.

Da się to samo zastować i do piśmiennictwa. Lecz stopień doskonałości, napisanej książki naukowo-fachowej z dziedziny szkolnictwa lub artykułu z tej dziedziny zależy nietylko od tej błyskawicznej iskry, pod której światłem dana kwestja z nowej przedstawia się nam strony, rozszerzając tym sposobem omawianą dziedzinę życia szkolnego lub wprowadzającą ją na inne, całkiem odmienne od dotychczasowych, tory, lecz musi być wynikiem dobrze przemyślanych poglądów i poczynań własnych, musi być wynikiem rozumu, a w mniejszej mierze — talentu.

Niech więc przy Zarządzie Gł. Związku P. N. S. P. w Warszawie powstanie komitet konkursowy i niech będzie tem, czem go mieć chcemy: areopagiem z grona światłych fachowców wybranym i nad wciągnięciem jak najszerszych mas do pracy na polu piśmiennictwa czuwającym.

A wezwane przez Komitet nauczycielstwo bezsprzecznie w wielkim zastępie stanie do konkursów.



WASILEWSKI TOMASZ.

Rola geografji w szkole powszechnej.

Geografja ze względu na przedmiot, którym się zajmuje, i na metody, któremi się w badaniach swych posługuje, należy przedewszystkiem do nauk przyrodniczych, a jako taka ma w nauczaniu cele wspólne z nauką o przyrodzie. Nietylko wzbogaca umysł ucznia pewnym zasobem wiedzy, ale kształci jednocześnie te same zdolności, co nauki przyrodnicze, to jest ćwiczy i rozwija zmysły, zwłaszcza wzrok, kształci spostrzegawczość i umiejętność robienia obserwacji nad zjawiskami, kształci zdolność rozumowania i wykrywania przyczynowości w zjawiskach, ćwiczy samodzielność przez zaprawienia uczniów do czynienia samodzielnych obserwacyj, wzbudza zamiłowanie do przyrody przez poznanie i zrozumienie zjawisk, a wreszcie rozwija uczucia etyczne, estetyczne, a zwłaszcza patrjotyczne.

Niektóre z nich geografja kształci nawet lepiej i głębiej, niż czyni to nauka o przyrodzie. Weźmy naprzykład wykrywanie przyczynowości zjawisk. Nauka o przyrodzie, czy to będzie z zakresu nauk biologicznych, jak botanika, zoologja, czy też z działu przyrody martwej, jak fizyka, chemja i t. p., zawsze rozpatruje pewną ograniczoną sferę zjawisk w odosobnieniu od innych, geografja zaś rozpatruje wszystkie te zjawiska łącznie i szuka pomiędzy niemi związku.

Ale nie dość na tem. Geografja wkracza w dziedzinę nauk humanistycznych i tym sposobem łączy dwa światy — idealny z realnym. Idealiście wykazuje, że istnieje twarda rzeczywistość, której żadna siła ludzka nie zmieni, że wszystko, co umysł ludzki wytworzył i wytworzyć może, od niej zależy, realiście zaś, że nawet najtwardsza rzeczywistość może być przez człowieka jakby uduchowiona i być pobudką do poczynań jego najwznioślejszych. Geografja potrafi ustrzec jednego i drugiego od ocenienia rzeczywistości jednostronnie i fałszywie, toruje sądom drogę sprawiedliwą i rozumną.

Pod względem rozwijania uczuć patrjotycznych i obywatelskich geografja jest wprost niezastąpiona. Słyszymy często i czytamy opowiadania o naszym włościaninie, emigrancie do krajów obcych, jak ustawicznie tęskni do swojej ojczyzny i ciągle marzy o powrocie do niej. Jest to twierdzenie nieścisłe, gdyż, właściwie biorąc, miłość ta i tęsknota ogranicza się niemal do wioski rodzinnej, bo tylko ją dokładnie zna i po swojemu rozumie, tylko z nią łączą się jego wspomnienia. Dowodem tego jest, że bardzo niechętnie opuszcza granice swej wioski na rzecz innych miejscowości nawet w tym samym powiecie. Zadaniem szkoły powszechnej musi był ugruntowanie tej miłości do wsi czy miasteczka lub miasta rodzinnego, a przez dokładne poznanie całego państwa roz-

szerzyć ją do całej ojczyzny. To możemy osiągnąć tylko przez nauczanie geografji.

Nie może tej roli odegrać historja, jak mniemają niektórzy, gdyż ta rozpatruje jedynie fakty dokonane, których zmienić ani odwołać już niepodobna. Zresztą chodzi nam tu nietylko o samą miłość, ale i o wychowanie obywatela dla ojczyzny świadomego, orjentującego się w teraźniejszości, umiejącego nietylko umierać dla ojczyzny, ale i żyć i pracować dla niej. Prawdą jest, że nie można wyrobić sobie dokładnego pojęcia o stosunkach życia społecznego i państwowego bez oświetlenia historycznego rozwoju tych stosunków, ale niepodobna jest decydować o sprawach państwa bieżących i przyszłych bez zdawania sobie sprawy z zależności geograficznej od innych państw i części świata pod względem komunikacyjnym, gospodarczym, strategicznym, bez znajomości warunków klimatycznych, własnych zasobów gospodarczych i obecnych stosunków narodowościowych na poszczególnych terenach państwa. Wszystko to rozpatruje dobrze pojęta geografja i z tego powodu na przedmiot ten w nauczaniu musimy zwrócić jak najbaczniejszą uwagę.

Nie może ona ograniczać się tylko do wyliczania rzek, miast, krajów, płodów kopalnianych i wytworów przemysłowych. Trzeba uczyć obserwować, trzeba studjować przyrodę, trzeba rozumować i wykrywać przyczynowość.

Niestety my, nauczyciele, kształceni w dawnej szkole, sami niezbyt dokładnie zdajemy sobie sprawę z istoty i wartości geo-
niemia własnych braków pod tym względem, bo dopiero wtedy
grafji. Powinniśmy zatem dążyć przedewszystkiem do uzupeł-
przedmiot ten w szkole będziemy mogli uczynić takim, jakim być powinien. Geografja powinna się stać w szkole przedmiotem centralnym, gdyż jednoczy w związek przyczynowy fakty, rozpatrywane przez wszystkie inne nauki, powinna się stać jakby filozofją, wieńczącą wykształcenie w zakresie szkoły powszechnej.

Dla interesujących się geografją zalecam dokładne przestudjowanie książek:

Nałkowski W. Geografja fizyczna. Wyd. II przejrzał i uzupełnił L. Sawicki. M. Arct.

Sosnowski P. Geografja Polski, Wyd. IV. Książnica Polska.

Pawłowski St. Geografja dla klas wyższych. Tom I, II i III. Książnica Polska.

Fuchs-Radliński. Geografia Europy. Warszawa.

Pawłowski, Bystroń, Peretiatkowicz. Polska współczesna. Geografja, kultura, ustrój.

Bujak, Pazdro, Próchnicki, Sobiński. Polska współczesna.

Lencewicz. Kurs geografii Polski.

Nałkowski W. Zarys metodyki geografji. Wyd. II. Hrabyk P. i Sawicki L. Metodyka geografji dla I—III oddziału siedmioklasowej szkoły powszechnej.

ooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo

GÓRECKI WŁADYSŁAW.

Protokół

jednostki metodycznej, przeprowadzonej w klasie II-ej szkoły powszechnej.

(Dokończenie).

C. Czytanka wychowawcza.

„*Marysia*“. (Niewiadomska. Czytanki. Rok pierwszy).
(po dużej przerwie, początek o godz. 11).

I. Wskazanie tematu.

N. Przeczytamy powiastkę o Marysi i śliwce.

II. Czytanie nauczyciela.

(Nauczyciel czyta całą powiastkę).

III. Wypowiadanie wrażeń (dowolnie).

N. Co powiecie o tej czytance?

Ryś. Z tej czytanki wiemy, że w sadzie rosły śliwki i dzieci je chciały zerwać. To byli Kazio i Marysia. Ale mama powiedziała, że można zerwać, jak dojrzeją. A najwięcej to chodziła do sadu Marysia, żeby zobaczyć, czy już śliwki dojrzały, bo Kazio pasł już gęsi. Ona już nie mogła wytrzymać, chciała, żeby te śliwki jak najprędzej dojrzały.

Kotuś. Ta czytanka niebardzo brzydka i niebardzo ładna, taka średnia.

Henia. Nie, ta czytanka jest ładna, mnie się podoba. bo to jest przykład, że cudzego się nie bierze.

Hania. Tak, mnie się też podoba, bo Marysia usłuchała mamusi, bo inne dzieci, jakby mamusia powiedziała, żeby nie rwały, to one by naumyślnie zerwały i powiedziałyby, że same spadły.

Wacuś. Jeszcze to jest taki przykład, że Kazio był dobry, że dał Marysi połowę śliwki.

Zosia. Inaczej można powiedzieć, że Kazio miał dobre sumienie.

Jania. A ja bym powiedziała, że Kazio miał dobre serce.

Reginka. I Marysia też miała dobre serce i była dobra, bo druga siostra, jakby znalazła śliwkę, toby sama zjadła.

Zbyszek. Kazio i Marysia — to były dobre dzieci, bo usłuchały mamusi i nie zrywały śliwek z drzewa, aż śliwka sama spadła i co mamusia przykazała, to usłuchały.

Staś. I jeszcze dlatego, że jak Kazio powiedział „będziemy trząść", to Marysia z jego drzewa też dostała śliwek.

IV. Czytania przez dzieci.

1. całości.

N. Wyjmijcie teraz książeczki i otwórzcie na str. 7. Rysiu czytaj!

U. R. czyta całość. Dzieci uważają i notują w pamięci błędy, jakie zauważyły przy czytaniu przez Rysia. Po skończeniu czytania przez Rysia, dzieci same korygują jego błędy.

Staś. Ryś zrobił kilka błędów. On przeczytał „kole płotu", a tutaj jest „koło płotu", później „trząś", a tutaj jest „trząść". I jeszcze taki błąd zrobił „Kazio złamał śliwkę", a powinien przeczytać „Kazio rozłamał śliwkę".

Jadzia. Ja zauważyłam jeszcze taki błąd: on przeczytał „wtedy możecie trząść zbierać", a w czytance jest „wtedy możecie trząść i zbierać", przepuścił *i*.

Henia. On jeszcze przepuścił „już", bo tutaj jest: „żeby już dojrzały", a on przeczytał: „żeby dojrzały".

2. Częściami.

Analiza treści i formy.

(Część pierwsza).

N. Przeczytamy powiastkę jeszcze raz. Marysiu, czytaj!

Wacuś. (Po przeczytaniu). Tam jest „rosły", a ona przeczytała „rosną".

Zdziś. Tutaj jest „płota", a ona przeczytała „płotu".

N. Przeczytaj Marysiu, jeszcze raz! (Czytanie wypadło dobrze).

N. O czem przeczytała Marysia?

U. O śliwkach. Rosły w sadzie koło płotu. I śliwki te były soczyste i słodkie, jak miód. Były duże i ciemne.

Kotuś. Proszę pana, tutaj jest, że „wyborne śliwki rosły", a musi być śliwy, bo tak, to można zrozumieć, że same śliwki rosły na ziemi.

Ryś. To można wytłumaczyć, ale trzeba rozumieć, że śliwki nie mogą rość na ziemi, tylko na drzewie. To lepiej, żeby tutaj tak napisali: „wyborne śliwki rosły na drzewie", a można powiedzieć, że na małem drzewie, żeby Kazio mógł je zerwać, a więc tak można powiedzieć: wyborne śliwki rosły w sadzie na niskim drzewie.

Hania. A ja myślę, że lepiej tak powiedzieć: wyborne śliwki rosły w sadzie na niskiej śliwie, bo śliwa — to drzewo, a śliwka — to owoc.

N. Można tak wytłumaczyć. A co to znaczy — wyborne śliwki?

U. Takie dobre, słodkie, jak miód. Inaczej można powiedzieć —- smaczne.

Synteza.

N. Jak nazwiemy tę część czytanki?

U. Wyborne śliwki. Nie, śliwki rosły w sadzie. Śliwki rosły w sadzie koło płotu.

N. Który z tych tytułów jest najlepszy?
(Większość dzieci wypowiada się za tytułem: „wyborne śliwki". Nauczyciel zapisuje tytuł na tablicy).

Analiza.

(Część druga).

N. Waciu, czytaj dalej!

U. (Po przeczytaniu). On przeczytał tak: „co" a później „dzień", a tutaj jest „codzień"

Wacuś. Ale później się poprawiłem.

N. O kim przeczytał Wacuś?

U. 1. O Kaziu i Marysi.
2. Kazio i Marysia codziennie biegali do sadu.

Synteza.

N. Jak nazwiemy tę część czytanki?

U. 1. Kazio i Marysia czekają kiedy śliwki dojrzeją.
2. Nie, lepiej tak: Kazio i Marysia czekają na śliwki.

N. Który z tych tytułów zapiszemy?
(Klasa przyjmuje drugi tytuł. Nauczyciel zapisuje na tablicy).

Analiza.

(Część trzecia).

N. Zosiu, czytaj dalej!

U. (Po przeczytaniu). Ona zrobiła błąd, bo przeczytała dwa razy „ochotę zerwać".

N. Przeczytaj, Zosiu, jeszcze raz!

N. O kim przeczytała Zosia?

U. O mamusi i śliwkach. Nietylko o mamusi i śliwkach, o Marysi i Kaziu też.

N. Czego dowiedzieliśmy się z tej części czytanki?

U. Że mamusia dała jedno drzewo Marysi, a drugie Kaziowi. Ale mamusia powiedziała, że mogą jeść (śliwki), jak same spadną. Że jak śliwka spadnie sama, to mogą już trząść i jeść.

N. Dlaczego mamusia zabroniła dzieciom rwać śliwki?
U. Bo były pewnie jeszcze zielone. Jeszcze nie dojrzały, a niedojrzałe śliwki są kwaśnie i można zachorować.

Synteza.

N. Jaki tytuł dacie tej części?
U. 1. Dzieci dostały po drzewku.
2. Mama dała dzieciom po jednem drzewku.
N. Więc jak zatytułujemy tę część?
(Dzieci przyjmują tytuł drugi. Nauczyciel zapisuje na tablicy).

Analiza.

(Część czwarta).

N. Janiu, czytaj dalej!
U. (Po przeczytaniu). Jania przeczytała dobrze. Nie, nie uważała na kropki.
N. Przeczytaj, Janiu, jeszcze raz!
N. O czem dowiedzieliśmy się z tej części?
U. Dzieci czekały, żeby spadła pierwsza śliwka.
Marysia najwięcej biegała do sadu, bo Kazio to już w polu gęsi pasał.
Oni pewno byli mali, bo jak wciąż biegali do sadu, to pewnie co godzinę, a za godzinę nie spadnie śliwka.
Może na drugi dzień albo na trzeci, a może przez noc spadnie. A może za tydzień.
A mamusia to przecież powinna wiedzieć, kiedy dojrzewają śliwki, to powinna im powiedzieć, że dopiero w jesieni spadną śliwki i będą dojrzałe.
Inaczej można powiedzieć, zamiast w jesieni, że we wrześniu.

Synteza.

N. Jak nazwiemy tę część?
U. Kazio pasie gęsi, a Marysia biega do sadu.
Ja też bym tak nazwała.
(Klasa przyjmuje, nauczyciel zapisuje na tablicy).

Analiza.

(Część piąta).

N. Zdzisiu, czytaj dalej!
U. (Po przeczytaniu). Zdziś przeczytał bez błędu.
N. O czem przeczytał Zdziś?
U. 1. Marysia znalazła śliwkę pod drzewem Kazia.
2. Była dojrzała i ogromna (śliwka).
3. Marysia chciała już ją zjeść, ale się jej przypomniało, że to z drzewa Kazia.
Kotuś. Proszę pana, tutaj pisze: „śliwka do usta idzie, żeby zjeść", ale to niewiadomo, czy to Marysia prosi, czy śliwka.

Jadzia. Kotuś powiedział źle, bo tu wyraźnie pisze, że śliwka prosi, to odrazu można zrozumieć, bo pisze: „śliwka do ust idzie, żeby zjeść".

Wacuś. Nie, Marysia nie mogła wytrzymać; chciała ją zjeść i już kładła do ust, ale jej nie zjadła, bo to była Kaziowa.

Ludek. A ja myślę, że ta śliwka była dojrzała i jakby prosiła Marysię, żeby ją zjadła.

N. Ludek powiedział dobrze.

N. Czy dobrze zrobiła Marysia?

U. Tak, bo cudnego to się nie zabiera. Marysia jeszcze nie była taka chytra, bo kto jest chytry, toby wziął.

Synteza.

N. Jak nazwiecie tę część czytanki?

U. 1. Marysia znalazła śliwkę.
2. Marysia znalazła śliwkę i nie zjadła.
3. Marysia nie była chytra.

N. Więc jaki tytuł dacie tej części.

U. Marysia znalazła śliwkę. (Ogólna zgoda).

Analiza.

(Część szósta).

N. Stasiu, czytaj dalej!

U. (Po przeczytaniu). 1. Staś źle przeczytał, bo tutaj jest tak, że Marysia woła: „Kaziu, Kaziu!", to tak trzeba też przeczytać.
2. I jeszcze to źle, bo on przeczytał „tylko jedna" ale to trzeba się zapytać, bo Kazio się pytał: „tylko jedna?"

N. Przeczytaj, Stasiu, jeszcze raz!

N. Czego dowiedzieliśmy się z tej części czytanki?

U. 1. Marysia zaniosła śliwkę Kaziowi, bo spadła z jego drzewa.
2. Kazio dał połowę śliwki Marysi, bo nie był chytry.
3. Ona też była dobra, że mu oddała tę śliwkę, bo jakby inne dziecko, toby zdążyło rozłamać i oddało połowę, a ona oddała całą śliwkę, bo była z jego drzewa.
4. Ale Kazio też dobrze zrobił, bo dał jej połowę i powiedział: dzisiaj będziemy trząść!
5. Gdyby Marysia nie była dobra, toby po drodze mogła zjeść, a mamusi powiedziałaby, że dała Kaziowi. Ale toby się wydało, bo gdyby Kazio przyszedł do domu, toby mamusia się zapytała: czy dobra była śliwka? a Kazio powiedziałby, że śliwki nie jadł. Więc Marysia zawstydziłaby się, a mamusia mogłaby powiedzieć, że jest chytrą.

6. Gdyby Marysia nie miała dobrego serca, toby powiedziała, że śliwka spadła z jej drzewa.
7. Toby miała grzech, bo skłamałaby.

N. Dlaczego Kazio zapytał się Marysi: czy tylko jedna?
U. Bo Kazio dałby jedną Marysi, a jedną wziąłby sobie.

Synteza.

N. Jak nazwiemy tę część?
U. Marysia i Kazio mają dobre serca. (Ogólna aprobata).

V. Pogłębienie treści.

N. Co wam się najbardziej podobało w tej czytance?
U. Marysia i Kazio.
N. Dlaczego?
U. 1. Bo Kazio i Marysia byli grzeczni i posłuszni.
2. Mieli jeszcze dobre serce.
3. Kazio to był dobry braciszek i Marysia — dobra siostrzyczka.
4. Proszę pana, ja jak byłem ze swoim bratem i kolegą na Mokrach (wieś), to tam mój wujo miał sad i tam chodziliśmy. Najpierw spróbowaliśmy jedną śliwkę, ale była kwaśna, bo niedojrzała. Wujo powiedział, żebyśmy nie rwali, bo jeszcze zielone i nie rwaliśmy więcej. A jak jechaliśmy już do Łodzi, to wujo dał nam trochę dobrych śliwek.
5. A ja, proszę pana, kiedy byłem w Brodzi, to chodziłem do jednego pana i wciąż się tego pana pytałem, czy już dojrzały gruszki. Ale długo nie dojrzewały, tylko na jednej gruszce były dobre, tak mię chętka brała, ale nie brałem, to ten pan dał mi drąg i pozwolił strącić jedną gruszkę. Była już dobra.

N. Które z was opowie nam tę czytankę? (Część dzieci podnosi palce).
N. Dobrze. Ryś opowie.

R. Kolo plota w sadzie rosły śliwki. To był sad Marysi i Kazia. Oni wciąż patrzyli na śliwki i mieli ochotę zerwać. Nie zrywali. Mamusia raz zauważyła, że Marysia i Kazio mają chętkę na śliwki, to powiedziała: nie rwijcie śliwek bo są niedojrzałe. I dała im po drzewku, powiedziała: to drzewko będzie dla Kazia, a to dla Marysi. Oni nie mogli się doczekać, kiedy śliwki dojrzeją i wciąż biegali do sadu. Najwięcej to chodziła do sadu Marysia, bo Kazik to już gęsi pasał. Raz Marysia poszła do sadu, patrzy, leży śliwka pod Kaziowem drzewkiem, to się zadziwiła i wzięła śliwkę, chciała ją zjeść, ale nie zjadła, bo wiedziała, że to śliwka była z drzewa Kaziowego i cudzego się nie je. Ona nie mogła wytrzymać i pobiegła do Kazia. Kazio rozłamał śliwkę i dał połowę Marysi.

VI. Synteza całości.

N. Czy ta czytanka ma dobry tytuł? (dzieci przeczą). Jaki tytuł byłby lepszy?
U. 1. Dobre dzieci. 2. Mamusia i dobre dzieci. 3. Mamusia, dzieci i śliwki.

N. Który tytuł najlepszy? (większość wybiera tytuł drugi, nauczyciel zapisuje go na tablicy).

VII. Powtórne czytanie całości.

N. Przeczytamy jeszcze raz powiastkę.
(Dzieci czytają kolejno wszystkie części czytanki i poprawiają się wzajemnie. Nauczyciel zwraca uwagę na wyraźne i płynne czytanie, z zachowaniem znaków przestankowych. Wkońcu nauczyciel poleca dzieciom przeczytanie tej czytanki w domu).

Ryś. Proszę pana, teraz możemy powiedzieć to „z występami".

N. Co to znaczy „z występami?"
To, co występują, to się nazywa, występy i przedstawiają.

N. Dobrze, ale po pauzie.
(Koniec o godzinie 11.40).

VIII. Inscenizacja czytanki.

(Po pauzie, początek o godzinie 11.50).

N. Rysiu, jak chcesz „przedstawiać" tę czytankę?

Ryś. — Jabym wziął za śliwkę — kredę, a za Kazia — Wacusia. Marysia K. może być tą małą Marysią, a Janka — będzie mamusią.
Kotuś i Kazio — to te dwa drzewa, a Maniuś i oni (kilkoro innych dzieci) — to gęsi.

N. Dobrze, zrób to.

Ryś. Kotuś i Stasio staną tutaj (przy drzewie), to jest płot (wskazuje na ścianę), a to drzewa (wskazuje na Kotusia i Stasia). Teraz: Janka — (mamusia), to pójdzie za tablicę, jakby była w domu. Gęsi niech pójdą do komórki (za szafę).
(Po rozdaniu ról Ryś mówi wstęp, a pozostałe dzieci starają się odegrać wyznaczone sobie role. Drugi raz powtarzają to inne dzieci).
Koniec o godzinie 12.10).

IX. Ilustracja czytanki.

(Początek o godzinie 12.10).

N. Teraz zilustrujcie tę czytankę!
Dzieci dzielą czytankę na pięć obrazków według planu, rysują i podpisują treść każdego rysunku.
Po skończonej ilustracji następuje ocena prac grup i najlepszych rysunków z całej klasy.
Prace, uznane przez klasę za najlepsze, zawieszane są na ścianie.
(Koniec o godzinie 13.00).

X. Czytanka: „Marysia".

(Początek o godzinie 8-ej).

Powyższą czytankę nauczyciel przerabia z dziećmi w klasie po raz drugi, zwracając uwagę na wyraźne, poprawne i płynne czytanie z uwzględnieniem znaków pisarskich.

(Koniec o godzinie 8.20).

D. Arytmetyka.

Pawtórzenie w zakresie 20.

Ogrodnik sprzedał jednemu panu 9 kilo jabłek, a drugiemu 7. Ile razem sprzedał? Jak policzyłeś? (9 i 1 = 10; 10 i 6 = 16).

Potem jedna pani kupiła 8 kilo dużych jabłek i 8 kilo małych. Ile kg. jabłek miała razem? (U. A poco ona tyle kupiła?) Suszyła, gotowała, dzieci jadły. 7 kilo ususzyła, 5 kilo ugotowała, a resztę dzieci zjadły. (U. To dla dzieci zostało 4 kilo, bo 7 i 5, co spotrzebowała, to jest 12, a kupiła 16, to od 16 odjąć 12 pozostało 4. A dużo ona miała dzieci?) Dzieci było czworo i zostało 4 kilo jabłek, co tu można wyliczyć? (A można wyliczyć tak, że może ta matka dała dzieciom równo jabłek, żeby się nie kłóciły, toby każde miało po 1 kilo). Dobrze, matka tak zrobiła.

(Proszę pana, jeszcze o dzieciach niech pan powie zadanie).

Jedna pani miała 5-ro dzieci, kupiła 15 jabłek i dała każdemu dziecku jednakowo. Ile każde dostało? Jak policzyłeś? (Jakby po jednem, toby było 5 jabłek, jakby po 2, to 10 jabłek i jeszcze 5, to po jednem, to razem po 3 jabłka).

Inna pani miała 12 jabłek i codzień dawała dziewczynce po 3 jabłka. Na ile dni jej wystarczyło jabłek? (Na 4 dni). Kto policzył tak samo? (Ja inaczej, jej tylko na 3 dni starczyło). Chodź do krążków, ułóż to. (Najpierw 3 czerwone — to jeden dzień, to białe — to drugi dzień, potem znów 3 czerwone — to trzeci dzień). Policz razem. (3 i 3 to 6 i 3 to 9). A ile ta pani miała jabłek? (12). Więc, czy jest dobrze? (Nie, jeszcze trzeba 3, to jest razem 12. To na 4 dni wystarczy).

Teraz pomyślcie chwilkę i ułożycie mi zadania o owocach. — Powiedz. (Mama miała 17 kilo gruszek, 3 kilo ugotowała, 4 kilo dzieci zjadły, a 5 dała cioci, to jej zostało 5. Bo 3 i 4 to 7 i 5 to 12, a od 17-tu odjąć — to 5). Tak, dobre zadanie. Powiedz ty teraz, Zosiu.

(Jeden pan zasadził 8 śliwek w ogrodzie, potem jeszcze 3, to razem 11). — Teraz Zygmuś powie.

(Tatuś miał czworo dzieci, a przyniósł 10 jabłek, to dał im po 2 jabłka i jeszcze dla mamusi 2 zostały, bo dla czterech chłopców po 2, to jest 8 i jeszcze 2 dla mamusi). Maniusia.

(Jedna pani jednego dnia ułożyła 7 kilo gruszek w siano, żeby się nie popsuły, i 9 kilo drugiego dnia, to miała tam 16 kilo. Potem przyjechał wujo z dziećmi, a było ich troje, to mamusia dała dla nich 4 kilo. To każde dostało po 1 kilo i wujek też jedno kilo, a mamusi zostało 12 kilo tam w sianie). Tak, teraz powie Irenka.

(Jedna pani ususzyła 12 dużych jabłek i jeszcze 3 małe, to miała 15 i zjadła 8, to jej zostało 7, bo się odejmie 5, a potem 3 od 10-ciu). Teraz Zdziś.

(A ja to o wozach powiem. Na jeden wóz to wstawili 4 beczki z jabłkami, a na drugi 6 beczek takich małych, to razem było 10, a w piwnicy zostało jeszcze 7, to razem 17).

Teraz będziemy szybko liczyli. Zobaczymy kto najszybciej potrafi liczyć. (Szereg przykładów w zakresie 20).

E. Wypracowanie.

(Opis sadu).

Wstęp.

(Początek o godzinie 9.20).

N. O czem mówiliśmy na ostatnich pogadankach?
U. O sadzie i owocach.

I. Wskazanie tematu.

N. Dobrze. Teraz opiszemy to, co widzieliśmy w sadzie. Pomyślcie, jako to zrobić?

II. Opracowanie tematu.

a) plan.

U. 1. Tak, żeby pan pisał na tablicy, a my w zeszytach.
2. Najpierw ułożymy pytania.
N. Jakie dałbyś, Zdzisiu, pierwsze pytanie?
Z. Gdzie byliśmy?
N. A ty, Wacku?
W. Też, gdzie byliśmy!
N. Czy dobrze będzie, jeżeli postawimy takie pierwsze pytanie?
U. Tak, bo najpierw poszliśmy do sadu, to musimy o tem najpierw napisać.
(Pozostałe dzieci godzą się na to pytanie).
N. Dobrze. Zapiszę to pytanie na tablicy, a wy pomyślcie nad tem, jakie postawić drugie pytanie?
(Po napisaniu).
N. Jakie postawimy drugie pytanie?
U. 1. Co widzieliśmy w sadzie?
2. I jak wyglądał sad?
3. Możemy zapisać i to i to.
(Większość klasy zgadza się z tem. Nauczyciel zapisuje na tablicy oba pytania).

N. Jakie następne pytanie?
Zosia. *Co robiliśmy w sadzie?*
(Klasa przyjmuje, nauczyciel zapisuje na tablicy).
N. A teraz?
U. 1. Napiszemy o ogrodniku.
2. Co nam dał ogrodnik?
(Po zapisaniu na tablicy).
N. A jeszcze?
U. *Pies.*
N. Dobrze. Tak też możemy zapisać, jak powiedział Ryś.
N. Czy wystarczy nam tyle pytań na opracowanie tego, co chcemy napisać o sadzie?
U. Tak, tak, wystarczy.
N. Teraz Janek odczyta wszystkie pytania.
(Po odczytaniu).
N. Jakbyście te wszystkie pytania razem mogli nazwać?
U. (Milczenie).
N. Będziemy to nazywali planem. Do każdego wypracowania będziemy układali taki plan.

b) wykonywanie planu.

N. Haniu, przeczytaj pierwsze pytanie! Co napiszemy o tem, gdzie byliśmy?
U. 1. Byliśmy w sadzie.
2. Też — byliśmy w sadzie.
N. Dobrze, zapiszę to na tablicy, a wy pomyślcie, jak odpowiedzieć na następne pytanie!
(Po napisaniu).
N. Stasiu, odczytaj następne pytanie.
(Co widzieliśmy w sadzie?)
U. 1. W sadzie widzieliśmy jabłka, gruszki, śliwki i wiśnie.
2. Nie, lepiej napisać tak: w sadzie widzieliśmy drzewa owocowe.
3. Ale to niewiadomo, jakie drzewa, trzeba napisać tak: w sadzie widzieliśmy jabłonie, grusze, śliwy i wiśnie.
N. Więc co napisać, to co powiedział Janek, Wacuś, czy to, co powiedziała Zosia?
(Większość wypowiada się za tem, co powiedziała Zozia. Nauczyciel pisze to na tablicy).
U. Proszę pana, ale musimy też napisać to, że owoce widzieliśmy, bo te drzewa miały owoce.
N. Dobrze, jakbyś to napisał?
U. Tak, na tych drzewach widzieliśmy jabłka, gruszki i śliwki.
N. Czy możemy to napisać?
(Klasa zgadza się, nauczyciel zapisuje zdanie na tablicy).
U. 1. Ale proszę pana, musimy jeszcze napisać, że te owoce już dojrzewają, bo się już je.
2. Nie, bo już jest jesień.

N. Marysiu, a ty jakbyś to chciała zapisać?
M. Ja to tak: owoce już dojrzewają, bo jest jesień.
N. Dobrze.
(Nauczyciel zapisuje to na tablicy).
N. Kaziu, przeczytaj trzecie pytanie?
N. Co napiszemy o tem, jak wyglądał sad?
U. 1. Ma owoce.
2. Nie, w sadzie są owoce.
3. Jabym to tak powiedział, jak wyglądał sad: teraz w sadzie jest inaczej, jak na wiosnę.
N. Jak to inaczej?
U. 3. Teraz w sadzie są owoce i liście żółte.
4. I jeszcze tak: liście opadają, bo są żółte.
5. Możemy zapisać i to i to.
N. Dobrze, tak też można powiedzieć.
(Nauczyciel zapisuje na tablicy).
N. Jakie jest następne pytanie, Rysiu?
(Co robiliśmy w sadzie?)
U. *Zbieraliśmy liście.*
N. Piąte pytanie odczyta nam Zosia!
(Co nam dał ogrodnik?)
Hania. Ogrodnik dał nam koszyczek owoców.
N. O czem jeszcze mamy napisać?
U. 1. O psie.
2. Pies pilnował sadu.

III. Odczytanie całości i ewentualne zmiany.

N. Teraz odczyta nam Franuś, cośmy o sadzie napisali:
(Franuś czyta):
Byliśmy w sadzie. W sadzie widzieliśmy jabłonie, grusze, śliwy i wiśnie. Na tych drzewach widzieliśmy jabłka, gruszki i śliwki. Owoce już dojrzewają, bo jest jesień. Teraz w sadzie są owoce. Liście opadają, bo są żółte. Zbieraliśmy liście. Ogrodnik dał nam koszyczek owoców. Pies pilnował sadu.
N. A może chcielibyście w tem wypracowaniu coś zmienić? Odczytajcie sobie po cichu i powiecie mi później, co chcecie zmienić?
U. Tutaj jest tak: na tych drzewach widzieliśmy jabłka, gruszki i śliwki, to ja powiedziałbym tak: na tych drzewach rosły jabłka, gruszki i śliwki.
N. Czy tak będzie lepiej?
U. Tak.
(Nauczyciel poprawia).
N. Które z was chciałoby jeszcze coś zmienić? (nikt się nie zgłasza).
N. Marysia odczyta nam teraz całe wypracowanie.
(Po przeczytaniu).

N. Jaki dać tytuł temu wypracowaniu?
U. 1. W sadzie.
2. Jesienią w sadzie.
3. Byliśmy w sadzie.

(Większość wypowiada się za nagłówkiem: „Byliśmy w sadzie". Nauczyciel pisze tytuł nad wypracowaniem).

(Koniec o godzinie 10-ej).

IV. Przepisywanie do zeszytów.

(Początek o godzinie 10-ej).

Na wstępie dzieci odczytują wypracowanie (zdaniami), a nauczyciel zwraca uwagę na ortografję poszczególnych wyrazów. Dłużej omawia podział wyrazów na zgłoski ze względu na przenoszenie ich. Wspomina też o potrzebie i znaczeniu kropki i przecinka, w związku z tem przypomina, że po kropce zawsze piszemy dużą literę.

Następnie dzieci przepisują do zeszytów wypracowanie z tablicy, a nauczyciel udziela wyjaśnienia na ew. zapytania dzieci.

Po przepisaniu całości przez klasę, nauczyciel poleca dzieciom przejrzeć uważnie swoje wypracowania. Zaznacza jednocześnie, że zauważone błędy można poprawić, wskazując uprzednio sposób poprawienia.

Nauczyciel zabiera zeszyty do domu, przegląda i następnego dnia oznajmia, które dzieci wykonały pracę najstaranniej.

(Koniec o godzinie 10.30).

F. Wierszyk.

(Początek o godzinie 11-ej, — po dużej przerwie).

I. W SADZIE.

(Niewiadomska. Czytanki. Rok pierwszy).

Jesienią, jesienią sady się rumienią,
Czerwone jabłuszka pomiędzy zielenią,
Czerwone jabłuszka, złociste gruszeczki
Świecą się jak gwiazdy pomiędzy listeczki.
Pójdę, ja się pójdę pokłonić jabłoni,
Może mi jabłuszko w czapeczkę uroni.
Pójdę ja do gruszy, nadstawię fartuszka,
Może mi też spadnie jaka śliczna gruszka.
Jesienią, jesienią sady się rumienią,
Czerwone jabłuszka pomiędzy zielenią.

M. Konopnicka.

(Przeprowadzono w analogiczny sposób jak czytankę).

II. ŚPIEW.

(Słowa z wierszyka: „w sadzie". Melodja: „na Wawel, na Wawel").

III. INSCENIZACJA WIERSZYKA.

(Weryho. Jak zając dzieci?).

Czworo dzieci staje w środku sali w pewnem oddaleniu od siebie; jedne z nich trzymają kółka tekturowe zielone, inne — czerwone (gruszki i jabłuszka). Pozostałe dzieci idą szeregiem i śpiewają piosenkę o sadzie:

„Jesienią jesienią,
Sady się rumienią,
Czerwone jabłusza
Pomiędzy zielenią".

Przy słowach „pójdę ja do sadu" dzieci, naśladujące drzewa, zaczynają zrzucać gruszki (kółka). Szereg dzieci maszerujących nadstawia fartuszki tak, by przechodząc mogły pochwycić upadające owoce.

Przy strofce trzeciej — zaczynają spadać „jabłuszka", które dzieci również zbierają.

Te dzieci, które uzbierały najwięcej owoców, zostają w następstwie drzewami.

Dzieciom, idącym w szeregu, nie wolno zatrzymywać się przed drzewami, ale wolno owoce podnosić z ziemi, byle iść w równym tempie w takt śpiewu.

II zw. „Pójdę ja do sadu,
Nadstawię fartuszka,
Może mi też spadnie
Jaka ładna grusza".

III zw. „Pójdę ja se, pójdę,
Pokłonię jabłoni,
Może mi jabłuszko
W czapeczkę uroni".

ZAGADKA.

Okrągłe rumiane rośnie na drzewie.

(Koniec o godzinie 12.45).

ooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo

Sprawy Zawodowe.

Kurja
Diecezjalna Łódzka
L. 2524.

Odpis.
Łódź, dnia 4 listopada 1924 r.

Do
Kuratorjum Okręgu Szkolnego
Łódzkiego.

Kurja Diecezjalna prosi o wydanie zarządzenia szkołom, by dzień 13 listopada r.b. jako święto patrona młodzieży św. Stanisława Kostki, był wolnym od zajęć szkolnych oraz uroczyście przez młodzież szkolną obchodzony, jako jeden z 5 dni w roku pozostawionych do dyspozycji Kuratorjum przez Ministerstwo W. R. i Oświecenia Publicznego

Wikarjusz Generalny
(—) Ksiądz Jan Bączek.

Kuratorjum
Okręgu Szkolnego Łódzkiego — Łódź, dnia 4-XI-1924 r.
L. dz. Pr. 15750/24.
W sprawie święta w dn. 13 listopada

Inspektorom szkolnym, Dyrektorom państwowych i prywatnych szkół średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich, Kierownikom preparand na terenie Diecezji Łódzkiej

do wiadomości z poleceniem wydania odpowiednich zarządzeń w stosunku do młodzieży wyznania rzymsko-katolickiego, zgodnie z brzmieniem ustępu 10 rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 6 grudnia 1923 r. w sprawie dni wolnych od nauki szkolnej, (Dziennik Urz. Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 21 z dn. 15 grudnia 1923 r. poz. 188).

Sprawę uroczystego obchodu na cześć św. Stanisława Kostki w dniu 13 listopada załatwią Dyrekcje we własnym zakresie działania, w porozumieniu z prefektami szkół.

Kurator

(—) Dr. Jan Jarosz.

Ustęp 10 wymienionego rozporządzenia brzmi: „Prócz powyżej wymienionych dni wolnych od nauki szkolnej, mogą być dodatkowo wolne od zajęć szkolnych w ciągu roku 5 dni, z powodu np. święta parafialnego lub djecezjalnego, patrona młodzieży szkolnej, zbiorowych wycieczek szkolnych lub jakichś innych ważnych powodów miejscowych. O wyborze tych dni **decyduje we wszystkich szkołach z wyjątkiem szkół powszechnych od 1 do 5-klasowych włącznie, kierownik szkoły w porozumieniu z radą pedagogiczną.** W szkołach powszechnych od 1 do 5 klasowych włącznie, decyzja w tym względzie należy do inspektora szkolnego“.

Bez komentarzy. Podkreślenia nasze. (Redakcja).

Książki nadesłane.

Ks. Dr. K. Thullie — Katechizm religji katolickiej dla młodzieży szkół średnich. Książnica — Atlas, Lwów—Warszawa 1924.

Karol Zagajewski — Deutsches lesebuch für handelsschulen. Książnica — Atlas, Lwów—Warszawa 1924.

Karol Zagajewski — Podręcznik języka niemieckiego. Część II. Książnica — Atlas, Lwów—Warszawa 1924.

Karol Zagajewski — Zwięzła gramatyka języka niemieckiego. Książnica — Atlas, Lwów—Warszawa 1924.

Dr. Jadwiga Knapczyk — Początki języka angielskiego dla szkół powszechnych i średnich. Część druga. Książnica — Atlas, Lwów—Warszawa 1924.

M. Janelli i J. Kisielewska — Z dziejów ojczystych. Zbiór opowiadań dla młodzieży szkół powszechnych i średnich. Książnica — Atlas, Lwów—Warszawa 1924.

Warunki prenumeraty: rocznie 4 zł, półrocznie 2 zł., numer pojed. 50 gr. || CENA OGŁOSZEŃ: Cała str. 50 zł., 1/2 str. 25 zł., 1/4 str. 13 i 1/8 str. 7 zł.

Redaktor: Petrykowski Romuald. **Wydawca** w imieniu Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Związku Zaw. Naucz. Polsk. Szkół Średnich Okr. Łódzk. — Zaleski Aleksander

Drukarnia Państwowa w Łodzi, Piotrkowska 85.